

---

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Pará  
Belém-Pará- Brasil



---

Revista Cocar V.13. N. 27. Set./Dez./ 2019 p. 20-49

ISSN: 2237-0315

---

## **Experiências docentes com inclusão e *bullying*: um estudo sobre violência escolar**

*Teaching experiences with inclusion and bullying: a study on school violence*

Diego Abreu

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio

Valdelúcia Alves da Costa

Universidade Federal Fluminense – UFF

Rio de Janeiro - Brasil

### **Resumo**

Este estudo, apoiado pelo CNPq, integra o Projeto de Pesquisa “Violência Escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade”, tendo por objetivo analisar a violência escolar manifestada pelo *bullying* e seu entendimento, por parte dos professores, quanto aos estudantes em situação de inclusão, na identificação de suas visões, nível de consciência e autonomia frente a esse fenômeno escolar. Participaram três professores de uma escola pública com aplicação de entrevista semiestruturada e questionário, cujos dados foram analisados à luz da Teoria Crítica da Sociedade. Os resultados obtidos expressam preocupação docente quanto à violência escolar, mesclada com postura de heteronomia frente às demandas dos estudantes em situação de inclusão, alienando-se das consequências da violência social que desagua na escola.

**Palavras-chave:** Violência escolar; *Bullying*; Inclusão escolar.

### **Abstract**

This study, supported by CNPq, is part of the Research Project “School Violence: Discrimination, Bullying and Responsibility”, aiming to analyze the school violence manifested by bullying and its understanding, by teachers, regarding students in situations of inclusion, in identifying their views, level of awareness and autonomy in the face of this school phenomenon. Three teachers from a public school participated in a semistructured interview and questionnaire, whose data were analyzed in the light of the Critical Theory of Society. The obtained results express teaching concern about school violence, mixed with a posture of heteronomy facing the demands of students in an inclusion situation, alienating themselves from the consequences of social violence that flows into the school.

**Key words:** School violence; Bullying; School inclusion.

## **Experiências docentes com inclusão e bullying: um estudo sobre violência escolar**

### **Introdução**

Não deveria haver educação que não fosse inclusiva. Porque, como nos ensinou Freire (1998), com sua experiência, a exclusão e a opressão não podem coincidir com o educar. Mais que um apontamento filosófico e sociológico, tal afirmação tem a força de um manifesto político que, mesmo na contramão de forças conservadoras opostas, ganha cada vez mais impulso na esteira de movimentos sociais e acadêmicos preocupados com a erradicação (ou, ao menos, a atenuação) da violência na escola. O esforço desses grupos e indivíduos, reconhecido hodiernamente em uma série de documentos legais (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008; UNESCO, 1994), remonta a tempos de outrora. Há aproximadamente um século, Vygotsky (1983) se posicionava a favor de um modelo de escola não-segregadora, capaz de abrigar e abraçar as(os) estudantes com deficiência na união Soviética pós-Revolução. Afirma o referido autor: “Uma criança cujo desenvolvimento é impedido por alguma condicionalidade não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares, mas uma criança que se desenvolveu de modo diferente<sup>1</sup>”. (VYGOTSKY, 1983, p. 6)

Em não sendo apenas significativo como um esforço de humanizar a escola, a luta pela educação inclusiva também se apresenta como o caminho para a consecução de uma sociedade civilizada e democrática, em que resquícios de liberdade e razão ainda são preservados das agruras do capital. Nesse sentido, Adorno (2010, p. 119) nos alerta para a urgência da tarefa de lutarmos por uma educação emancipadora contra as condições sociais objetivas que fomentam a barbárie, representada em seu pensamento pela experiência nazifascista:

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas.

Ainda segundo Adorno (2010, p.119), é fundamental considerar a regressão a estágios primitivos de consciência e o papel da educação no sentido de não permitir esse retrocesso:

Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental – as condições que geram essa regressão. É isto que apavora. Apesar da não-visibilidade atual dos infortúnios, a pressão continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz.

Em decorrência do que há de pior e regressivo em Auschwitz, cabe à educação a necessidade de uma intencionalidade capaz de se contrapor ao que se constituiu. Quanto ao combate à violência por intermédio da educação Crochick e Crochick (2017, p. 41) afirmam:

Se a violência escolar tem sido uma preocupação constante, a legislação e as estatísticas mostram que as escolas se voltam cada vez mais para a inclusão de contingentes maiores de pessoas. Em outras palavras, as escolas têm se voltado para os trabalhadores, para as mulheres, para os pobres, para pessoas com deficiência e, atualmente, com o movimento da educação inclusiva ou educação para todos, tenta fazer com que todos não só tenham acesso à escola, como estudem conjuntamente. Claro, há problemas de evasão escolar, de repetência, de analfabetismo funcional, mas a tendência de a educação ser cada vez mais inclusiva em uma sociedade excludente é apreciável.

Entendemos tal movimento de inclusão como uma contradição dialética capaz de proporcionar esclarecimento sobre a barbárie representada pela segregação social e escolar; posto que:

É nesse contexto que se destaca o pressuposto fundamental da educação inclusiva: a igualdade de oportunidades, que representa o anseio pela educação que possibilite a diferenciação do indivíduo e, consequentemente, a emancipação humana. Entretanto, isso não se apresenta sem contradição e tensão na sociedade de classes sob a égide do capital. (COSTA; LEME, 2016, p. 28)

À luz de tais posicionamentos político-teóricos, um projeto de pesquisa, apoiado pelo CNPq, intitulado *Violência escolar: discriminação, bullying e responsabilidade*, está sendo desenvolvido por pesquisadores vinculados a várias Universidades no Brasil, na Argentina, Espanha, México e Portugal, tendo como objetivo precípuo a identificação dos tipos de violência na escola, em especial, aqueles que se voltam às minorias, como o *bullying* e o preconceito, além de analisar sua inter-relação com fatores psíquicos e socioeducacionais, como o desempenho escolar, a autonomia frente à autoridade e a

## **Experiências docentes com inclusão e bullying: um estudo sobre violência escolar**

personalidade autoritária. No bojo de tal objeto de estudo, vários estudos foram realizados por pesquisadores em contextos distintos (GIORDANO; SANRETH, 2017; CROCHICK; CROCHICK, 2017; CROCHÍK, 2012). Ancorado em tal macroprojeto e ombreando os esforços supracitados, o presente estudo dá seu aporte no avanço do conhecimento acerca da violência escolar, ambicionando ainda, possivelmente, esboçar propostas de entendimento, enfrentamento e combate dessa mazela na escola. Para tanto, com base nos instrumentos<sup>ii</sup> desenvolvidos por Adorno et al. (1965) e Crochick & Crochick (2017), foi realizada uma série de atividades de coleta de dados com três professores participantes em uma escola da rede pública do município de Niterói<sup>iii</sup>.

Pois bem, descritos sucintamente o tema aqui abordado, o projeto no qual este estudo se ancora e seu contexto de realização, cabe agora apresentar os objetivos – principais e complementares - da presente investigação. Precipuamente, almeja-se neste trabalho analisar a forma como o fenômeno da violência escolar ganha inteligibilidade na perspectiva de professores que convivem com tal problema. Como um subsídio para a consecução de tal objetivo, busca-se entender como o *bullying*, compreendido como uma das instâncias mais representativas da violência na escola, se materializa socialmente na escola à luz da perspectiva dos professores. Certamente, sendo esta pesquisa pautada por esse binômio de objetivos, é possível perceber o seu raio de possibilidades teóricas e heurísticas e, mais precisamente, seus limites. É evidente que não se poderá projetar generalizações aplicáveis a um conjunto mais amplo – como todos os professores, por exemplo – com base em apenas um corpus de amostragem. Contudo, espera-se com este estudo desvelar algumas tendências de discurso e flagrar certos tipos de atitudes e posicionamento que, se não generalizáveis, podem servir como importantes expedientes heurísticos, subsidiando futuras investigações.

Após esta introdução, dedicamos a seção seguinte à breve exposição do arcabouço teórico que dá firmamento a este estudo. Em seguida, discutimos o método balizador da investigação ora exposta. A quarta seção deste artigo será devotada à análise dos dados coletados por intermédio dos questionários aplicados na escola participante. Por fim, tecemos as considerações acerca da pesquisa que originou e elaboração deste artigo.

### **Violência: raízes psicossociais e modos de manifestação**

O interesse na temática da violência remete-nos a tempos distantes na história do pensamento. É possível encontrar sondagens e meditações a respeito de tal questão em quantidade inabarcável: desde obras que marcam a aurora cultural de civilizações inteiras, como na *Ilíada* de Homero, no *Ramáiana* de Valmiki ou no *Meng Zi* de Confúcio; até a literatura científica hodierna de diferentes áreas do saber. Portanto, uma revisão exaustiva dos saberes erigidos acerca desse tema torna-se não apenas impraticável, como humanamente inviável. Destarte, é *mister* o estabelecimento de um recorte teórico, fornecedor de uma senda para circundarmos a esfinge em pauta sem perdermos em sua complexidade labiríntica. E tal recorte há de desvelar o fundamento teórico-epistemológico a orientar esta pesquisa: a teoria crítica, conforme preconizada por um conjunto de pensadores (ADORNO, 2010; MARCUSE, 1981), tendo seu firmamento nos preceitos básicos do materialismo histórico em diálogo com a teorização freudiana (FREUD, 1978; 1986; 1993).

À luz de tal arcabouço, no presente exame acerca da substância do fenômeno da violência, o nome de Marx surge como ponto de partida incontornável. Em sua investigação acerca do desenvolvimento histórico dos modos de produção – que desembocaram no capitalismo da Europa oitocentista -, o elemento agonístico que permeia os embates de classe característicos de cada um dos sistemas econômicos pré-capitalistas mereceu destaque nas deambulações erigidas pelo autor. Contudo, em nenhum outro momento o tema da violência ganha tanta centralidade quanto no famoso Capítulo 24 do primeiro volume de *O Capital* (1974), quando o autor traça um paralelo metafórico entre o seu conceito de acumulação primitiva<sup>iv</sup> e o mito bíblico do pecado original. O papel desempenhado pela violência no processo da acumulação primitiva fica evidente no seguinte excerto:

Deu-se, assim, que os primeiros acumularam riquezas e os últimos acabaram sem ter nada para vender, a não ser sua própria pele. E desse pecado original datam a pobreza da grande massa, que ainda hoje, apesar de todo seu trabalho, continua a não possuir nada para vender a não ser a si mesma, e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente, embora há muito tenham deixado de trabalhar e na história real, como se sabe, o papel principal é desempenhado pela conquista, a subjugação, o assassinio para roubar, em suma, a violência. (MARX, 1974, p. 960)

No entanto, a violência substanciada na gênese do capitalismo europeu se sustenta sobre outra violência, mais profunda e fundamental, que subjaz a própria

## **Experiências docentes com inclusão e bullying: um estudo sobre violência escolar**

essência do capital. Em sua explicação acerca do mecanismo de mais-valor (mais-valia), o pensador treviriano delineia o dispositivo de apropriação indébita do trabalho proletário pelo dono do capital, dispositivo esse que pratica contra o primeiro a maior das violências: retira-lhe a autonomia sobre seu trabalho consciente – segundo Lukács (1979), o fundamento da humanização de nossa espécie –, transformando-o em mercadoria. Assim, subtrai-se do operário sua capacidade de intervir e modificar soberanamente a natureza, reduzindo-o a uma coisa, um objeto cuja força de trabalho é explorada com vistas à operação de multiplicação do capital.

Essa armadura teórica marxiana serviu como alicerce para o desenvolvimento de uma miríade de reflexões mais profundas e holísticas sobre o tema da violência, integrando tal fenômeno à própria origem e estrutura da sociedade de classes. Dentre tais desdobramentos, destacam-se por sua riqueza e explicabilidade aqueles erigidos por alguns dos líderes da Escola de Frankfurt no bojo da Teoria Crítica. No entanto, conhecer a base marxista sobre a qual se sedimentam os estudos *frankfurtianos* não basta para compreendê-los claramente, uma vez que estes se consolidam em um diálogo profícuo com outro grande sistema teórico: a psicanálise freudiana.

É impossível tangenciar a reflexão de Freud acerca da violência sem inter-relacioná-lo à questão da cultura, posto que aquela se encontra açambarcada nesta, sendo dela um subproduto psicológico. Pois bem, para Freud (1990), a cultura apresenta duas facetas teleológicas fundamentais: municiar o ser humano de mecanismos de defesa e superação da natureza e mediar a convivência social entre os membros da espécie humana. Nesse sentido, à luz da concepção freudiana, a cultura torna-se um elemento ambíguo e contraditório na vida humana. Por um lado, a imersão cultural, além de inevitável, se mostra primordial para a constituição da sociabilidade do indivíduo; por outro, ela se institui como uma fonte abundante de interdições e cerceamentos, aprisionando o indivíduo em uma vida de regressões e infantilidade. (FREUD, 1990)

Em um dos seus textos clássicos, *Mal-estar na civilização* (1986), o pensador austríaco se debruça sobre a natureza eminentemente regulatória das instituições sociais primárias como a família e o Estado. Contudo, a violência restritiva e castradora imposta pela sociedade desponta como um antídoto de sabor amargo contra o império da tirania, que tenderia a se instituir no momento em que tal bridão regulador cessasse

de existir, permitindo que a força bruta detida por certos indivíduos (ou grupos deles) prevalecesse sobre a racionalidade consensual da norma. Porém, o ser humano não é um computador orientado apenas por expedientes lógicos. Há nele uma confluência de energias de raiz fisiológica que se manifestam psicologicamente, denominadas por Freud (1990) de pulsões, que se mostram infensas ao controle deontológico da sociedade. E é aos pés dessa cruz que todos vivemos: temos que ceifar o nosso próprio desejo de prazer para nos conformarmos à regulamentação social, em essência, desprovida de gozo, em nome de uma satisfação e uma harmonia que, via de regra, também não recebemos em nossa vida civilizada. É a dívida não-paga, a promessa não-cumprida, o golpe de violência simbólica da sociedade contra o indivíduo tão mencionado por Freud (1990, 1978, 1986) como gérmen de quase todas as patologias e desequilíbrios psíquicos.

Apesar da importância das reflexões freudianas acerca da violência nos textos fundantes de sua teoria, nenhum outro texto seu parece ter influenciado tão decisivamente os propositores da teoria crítica *frankfurtiana* como *Psicologia das massas e análise do Ego* (1983). Nessa obra, agudamente influenciada pelo pessimismo que dominou o *zeitgeist* germânico durante o período da República de Weimar e pelo medo diante dos primeiros passos da ascensão nazifascista na Europa, Freud estabelece um paralelo teórico entre a natureza cerceadora da sociedade – demandando dos indivíduos que prescindam de sua busca por prazer e felicidade – e o fenômeno dos movimentos de massa. Para o autor, tais grupos de organização gregária fornecem uma espécie de válvula de escape socialmente legitimada para a agressividade e a libido reprimidas por esse mesmo binômio sociedade e cultura. Tal processo é ambíguo. Por um lado, ao agregar-se a um coletivo mais amplo, o sujeito precisa abrir mão de parte importante de sua liberdade e individualidade, incorporando um conjunto de costumes, regras, trejeitos e hábitos. Por outro lado, segundo Freud (1983), por meio da identificação e do sentimento de pertencimento a tais grupos, os indivíduos encontram um canal de manifestação e satisfação de impulsos recalcados na vida cotidiana – fora da atuação desses indivíduos nos referidos grupos.

As sondagens realizadas por Freud acerca do fenômeno dos movimentos de massa estabelecem uma plataforma de conexão entre a psicologia do indivíduo e da

### **Experiências docentes com inclusão e bullying: um estudo sobre violência escolar**

sociedade em sua dinâmica dialética, uma das bases fundamentais para o desenvolvimento da Teoria Crítica da Sociedade. Contudo, os pensadores vinculados à Escola de Frankfurt, ao inaugurar um diálogo (à sua época, ainda latente) entre as obras de Marx e Freud, enriquecem as contribuições dadas por esses dois autores, permitindo a emergência de um entendimento mais aprofundado e preciso acerca da inscrição psicológica do sujeito na sociedade, sendo essa não mais uma abstração assentada em mitos fundadores intangíveis (como o era na Teoria Psicanalítica Clássica), mas a sociedade de classes impingida pelo movimento tirano do capital. Talvez a obra que melhor exemplifique esse esforço de apropriação cotejadora da herança marxiano-freudiana seja *Eros e Civilização* (MARCUSE, 1981). Em uma produção textual de espírito dialético premente, o autor analisa criticamente o sistema freudiano, reconfigurando alguns de seus preceitos centrais à luz de uma compreensão materialista-histórica (ainda que não absolutamente ortodoxa) de sociedade.

De modo homólogo a Freud, Marcuse (1981) percebe no berço constitutivo da sociedade um afã repressivo, visando a submeter a confluência dos desejos humanos a aspirações culturalmente mediadas. Tal processo é denominado pelo autor, em linha com a terminologia psicanalítica, como a transição filogenético-histórica do princípio de prazer para o princípio de realidade na espécie humana. Nesse sentido, civilizar-se – isso é, moldar o seu modo de viver de forma a tornar-se compatível com a estabilidade da sociedade – significa, em um primeiro momento, ser reprimido para, em seguida, reprimir-se. As palavras de Marcuse (1981, 35) são diáfanas na explicitação de tal tensão: “Se a ausência de repressão é o arquétipo da liberdade, então a civilização é a luta contra essa liberdade”. Entretanto, essa aparente contradição entre socialização e castração no pensamento do *frankfurtiano* ganha um desenlace dialético. Ainda que não seja possível eliminar *in totum* a tensão entre liberdade e sociedade, é possível imaginarmos e aspirarmos um modelo de ordenamento socioeconômico que mitigue parte do antagonismo vigente entre as distintas franjas sociais, prescindindo-se, portanto, de formas mais brutais e contundentes de emprego da violência. Assim, em um meio social onde predomine abundância material e uma inter-relação igualitária entre indivíduos, o espaço para a violência e o agonismo se restringiria à idiossincrasia, não sendo mais a norma, mas a exceção no convívio humano.



Acompanha Marcuse em seu esforço teórico outro grande prócer do pensamento *frankfurtiano*: Theodor Adorno. Este, em seu afã de compreender e desvelar os fenômenos sociais e psicológicos que tornaram possível a carnificina nazifascista na primeira metade do século XX, voltou seus olhos para a questão da barbárie na sociedade hierarquicamente estruturada por classes, encontrando justamente nesse modo de estruturação a gênese da violência hedionda que engendrou Auschwitz. Contudo, a mesma cultura que carrega em seu bojo as sementes da barbárie também nos aponta os caminhos para a sua superação (ADORNO, 2010). Para o autor, as regressões e óbices psíquicos que nos são impostos pela sociedade em um dado momento histórico (ainda vigentes na contemporaneidade), ainda que violentos e fomentadores de neuroses, possuem uma dada racionalidade, fundada na própria dinâmica de conservação do modo de produção e organização social burguês, discriminando os sujeitos em classes sociais hierarquicamente valoradas. No entanto, segundo Adorno (2010), o papel da crítica é compreender a complexidade intrínseca do referido sistema, que nos coloca diante de uma lâmina de dois gumes: ainda que a sociedade vigente se encontre corrompida em seu cerne, o caminho para superá-la implica em açambarcar sua cultura, uma vez que a negação acrítica do modo de viver capitalista não nos conduz ao socialismo, mas nos aproxima da barbárie. Tal situação extrema, conforme problematizada por Adorno (2010), representa o império de *Eros* e *Thanatos* sobre o princípio de realidade; é a violência desprovida da normatização racional erigida pela sociedade. E é justamente como um antídoto contra o desenvolvimento dos germens de tal catástrofe – sempre presentes em uma sociedade que oprime seus indivíduos no mais profundo de suas almas – que a educação deve se levantar, sendo o objetivo fulcral e inalienável desta impedir o predomínio da barbárie.

Porém, não são todas as concepções de educação que abraçam essa missão a elas subscrita por Adorno (2010). Se olharmos, por exemplo, para o modelo educacional bancário, criticado argutamente por Freire (1998), vislumbraremos o seu descompromisso com uma escola humanista, preocupada com os direitos dos oprimidos e explorados e sua predileção por uma adequação laboral, isso é, a transformação da educação holística em um treinamento para o “mercado de trabalho”. Todavia, em oposição a essa visão teleológica de educação, há outra; uma pedagogia libertadora

## **Experiências docentes com inclusão e bullying: um estudo sobre violência escolar**

(FREIRE, 1998), assentada não em uma pasteurização dos conflitos sociais, mas no reconhecimento dos mesmos. Tal contradição, denunciada por Freire (1998) no cerne de sua obra, contemporaneamente, ganha matizes particulares. De um lado, as forças sócio-históricas que apontam para o aprofundamento da violência e da heteronomia no ser humano ainda se manifestam contundentemente no ambiente escolar, sendo sua face mais predominante hodiernamente o preconceito e o *bullying* (COSTA, 2015). Contudo, por outro lado, vemos ganhar cada vez mais força, na agenda de distintos movimentos políticos, esforços consistentes para a defesa de uma educação ancorada no combate à barbárie pela afirmação dos direitos humanos e da inclusão de todos ao tecido social da escola. (COSTA, 2015). E é justamente a esse entendimento eminentemente inclusivo de educação que será dedicada a próxima seção.

### **Por uma escola emancipadora e humanista: afirmando a educação inclusiva contra a violência escolar**

O esforço pedagógico-político pelo estabelecimento de um projeto de educação efetivamente inclusiva possui lastro em tempos de outrora. Um exemplo distante e de importância significativa de tal afã pode ser encontrado na atuação de Vygotsky<sup>v</sup>, ainda nos pródromos do século XX, na luta pelo desenvolvimento da defectologia, ramo da psicologia que, na produção do pensador, tinha como grande mote político a reformulação do sistema educacional soviético com vistas a torná-lo inclusivo às crianças especiais – abundantes na União Soviética pós-revolução. No Brasil, o primeiro movimento endereçado aos indivíduos em situação de exclusão foi a construção do INES<sup>vi</sup> em 1857. Outra efeméride importante remonta a 1903, ano de fundação do Pavilhão *Bourneville*, primeira escola dedicada ao atendimento exclusivo de crianças com problemas psicológico-psiquiátricos. Ambos os espaços, apesar de importantes no sentido de direcionamento de visibilidade para a situação de segregação social experimentada pelos indivíduos especiais, conforme apontado por Costa e Leme (2016), ainda se mostravam imbuídos, desde sua gênese, do espírito patologizante (GONZÁLEZ-REY, 1997) característico do modelo clínico quando aplicado a questões psicológico-sociais.

Muita conscientização teórico-pedagógica e energia política foi necessária para começar a subverter o quadro apresentado no parágrafo anterior. Se uma revisão exaustiva de cada uma das contribuições dadas ao desenvolvimento de uma concepção humanista de educação inclusiva ultrapassaria os limites deste artigo, é possível fazer menção aos documentos vigentes no sistema jurídico brasileiro, que representam uma espécie de culminância legal de tais avanços. Um texto fundamental em inúmeros aspectos é a Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988. Sua contribuição judiciosa à instituição de uma educação mais progressista não se encontra apenas em seus artigos que normatizam alguns elementos importantes, como a primazia da igualdade na educação (artigo 205), mas também em sua incorporação automática de dispositivos legais internacionais focados na temática dos Direitos Humanos – como a Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação (UNESCO, 1994) e a Carta da ONU de 1947. Outros documentos dignos de nota são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Apesar de ainda lacunosos no que se refere aos desafios enfrentados pelos sujeitos em situação de exclusão, tais textos apontam para um caminho de maior conscientização acerca das injustiças históricas cometidas contra os grupos historicamente excluídos das instâncias sociais, como a escola, a cultura e o mundo do trabalho.

Ora, desenhado esse panorama acerca da caminhada histórica da educação inclusiva no Brasil, emergem no horizonte duas questões essenciais: o que, afinal, caracteriza uma concepção de educação como inclusiva? E qual a importância de sua implementação? Como todo processo social, a ideia de educação inclusiva não se submete a uma definição abstrata e essencialista, sendo categorizada pela própria práxis do seu desenvolvimento na sociedade (NETTO, 1981). Porém, é possível destacarmos alguns de seus elementos constituintes fundamentais. Para Costa e Leme (2017, p. 28), o pressuposto fundamental da educação inclusiva é “a igualdade de oportunidade”, que dialeticamente, tende a conduzir a uma maior diferenciação (individação, em termos frommianos) dos sujeitos, condição *sine qua non* de sua emancipação. Outro ponto fulcral na categorização de uma educação humanista é seu antagonismo ao ideal de normalidade que tende a balizar uma sociedade assentada na produção pasteurizada,

## **Experiências docentes com inclusão e bullying: um estudo sobre violência escolar**

massificada e na competição entre os indivíduos. Acerca de tal questão, Fromm (1978) analisa que a consagração de um determinado padrão de normalidade entre indivíduos inerentemente ímpares desempenha o papel de um mecanismo de conformação, erigido não positivamente, isso é, como um clamor àqueles divergentes a se adequarem, mas como uma máquina punitiva: quem destoar do quadro de personalidade exigido pelo capital, há de ser excomungado e excluído socialmente.

Endereçado o primeiro questionamento, ainda nos deparamos com outra questão acerca da justificativa por se lutar em prol da educação inclusiva. Não bastassem as razões éticas e humanas – as mais elevadas e relevantes possíveis – para a persecução de tal objetivo, a própria conservação de uma sociedade eivada por quaisquer resquícios de liberdade e autonomia depende desse movimento. Conforme asseverado por Adorno (2010, p. 141-142) “(...) uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”. Porém, é preciso ter em mente que emancipar-se não significa negar ou desvincular-se totalmente da sociedade que nos oprime e explora; é justo o contrário. Fazê-lo implica, como nos ensinam Adorno (2010) e Marcuse (1981), apreender as contradições fundantes de tal meio social e, dentro dos limites sociais imperantes, transcendê-las. De igual modo, buscar a emancipação no bojo de uma sociedade capitalista, cindida em seu ventre pelo conflito e a desigualdade entre os seres humanos, não requer que nos divorciemos da luta pela superação de tal sistema, pensamento que, ainda que aparentemente utópico, dialeticamente, representa a condição fundamental para o desenvolvimento de qualquer movimento crítico. (BLOCH, 2005)

É no seio de tal reflexão que esta pesquisa encontra seu sustento teórico e sua legitimação político-pedagógica. Na seção seguinte, em que discorreremos sobre o método balizador deste estudo, será detalhada a maneira como essa pletora de ideias encontra sua materialização e operacionalização em seu processo investigativo.

### **Método: projeto, contextos, participantes, instrumentos e aspectos éticos**

Nesta seção são apresentados os passos da pesquisa que originou o presente artigo. Primeiramente, apresentamos o projeto macro ao qual este estudo está vinculado. Em seguida, realizamos sua caracterização tanto do contexto em que o estudo se desenvolveu como de quem participou de sua realização. Por fim, discorreremos sobre

os instrumentos aplicados na coleta de dados, analisados na seção subsequente, como também os cuidados éticos tomados durante a realização da pesquisa.

### **O projeto de pesquisa fundacional**

O presente estudo encontra-se vinculado ao projeto de pesquisa *Violência Escolar: discriminação, bullying e responsabilidade*. Desenvolvido paralelamente em diferentes universidades no Brasil e no exterior, o referido projeto tem sua matriz principal na Universidade de São Paulo (USP), sob a coordenação nacional e internacional do Prof. Dr. José Leon Crochík. Conforme constante na descrição oficial de sua proposta exibida no Portal do CNPq, o projeto em questão tem como objetivos principais 1) verificar a (possível) relação entre violência (preconceito e *bullying*) e desempenho escolar; e 2) analisar a relação entre o grau de inclusão escolar e esses tipos de violência.

Em sua versão original, focaliza-se a emergência dos fenômenos mencionados no parágrafo anterior no contexto de estudantes do nono ano do ensino fundamental (ou análogos nos outros países). Ancorados no trabalho teórico-empírico erigido por Adorno et al (1965), vários instrumentos são aplicados nas escolas estudadas, tendo como participantes no Brasil, além dos estudantes supracitados, professores de língua portuguesa, de artes e educação física. Entretanto, no presente estudo, devido ao seu escopo e seus objetivos fundamentais, prescindir-se-á da aplicação dos questionários aos estudantes, sendo focalizada apenas a perspectiva de três professores atuantes em uma escola da rede pública municipal, localizada na cidade de Niterói, estado do Rio de Janeiro.

### **Contexto da pesquisa: conhecendo a escola**

A pesquisa que tem sua culminância no presente artigo teve seu desenvolvimento empírico em uma escola vinculada à rede pública municipal de Niterói – RJ, denominada de Escola Brasil<sup>vii</sup>. De modo análogo a outras instituições de ensino das grandes cidades brasileiras, a mesma encontra-se em uma esquina socioeconômica complexa e contraditória. Por um lado, a escola localiza-se em um dos bairros mais economicamente pujantes do município de Niterói, este mesmo um dos mais importantes do Rio de Janeiro, estando constantemente listado entre uma das cidades com maior IDH (índice de desenvolvimento humano) do país. Por outro lado, contudo, a escola em questão está situada em uma comunidade carente, conflagrada por um conjunto de problemas

## **Experiências docentes com inclusão e bullying: um estudo sobre violência escolar**

característicos desse tipo de estrutura urbana, dentre eles valendo destacar a ausência de serviços fundamentais, a pobreza e o império de grupos armados que instituem uma espécie de poder paralelo ao punho do Estado em tais localidades. Tais flagelos foram argutamente observados por uma das participantes do estudo – a qual será apresentada a seguir -, que, em resposta a uma das perguntas constantes no questionário ao qual ela subscreveu, relatou o seguinte: *A minha impressão assim que cheguei na escola é que ela se divide em dois mundos. O primeiro mundo é o mundo da prefeitura de Niterói, em que há um investimento maior em comparação com as outras prefeituras vizinhas. O segundo é o da realidade dessas crianças, que chegam à escola desprovidas do mais básico do ponto de vista material e afetivo.* (Fátima, Professora de Educação Física)

É exatamente essa confluência de movimentos histórico-econômicos que ganha corpo e vida no tecido social instituído na Escola Brasil, que atende os primeiros segmentos educacionais, dispondo de turmas das séries iniciais da educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental. Por tratar-se de um conjunto bastante heterogêneo, é impossível traçar um perfil das(os) estudantes matriculados na escola, havendo desde crianças provenientes de famílias de classe média baixa, que ali matriculam seus filhos tanto por comodidade quanto por confiança na ‘qualidade do ensino’ prestado, até estudantes advindos de situação de extrema miséria e violência, cujas histórias de vida retratam a faceta mais perversa e hedionda do capitalismo subdesenvolvido brasileiro. Contudo, se, por razões heurísticas, instituímos ambas as descrições como arquétipos ideais weberianos em uma escala, pode-se afirmar com segurança que a maioria das crianças que estuda na Escola Brasil encontra-se mais próxima do segundo extremo que do primeiro.

No que tange às(aos) professoras(-es) atuantes na escola, a heterogeneidade também predomina. Há desde docentes em início de carreira até aqueles em situação de aposentadoria; desde aqueles ingressantes na carreira via concurso público até aqueles desprovidos de um vínculo mais sólido com a instituição; desde aqueles detentores de visão humanista e emancipadora acerca da educação até aqueles que adotam posicionamentos conservadores. Enfim, uma tipificação apurada destes demandaria uma descrição individualizada. Portanto, focamos nossa atenção naquelas(-es) que se dispuseram participar deste estudo.

### **Participantes da pesquisa: conhecendo as pessoas por intermédio de narrativas**

Três professores participaram deste estudo cujas visões e experiências compõem o corpus de dados analisados no presente artigo: Fátima (Professora de Educação Física), Felipe (Professor de Artes) e Telma (professora regente de uma das turmas do segundo ciclo do Ensino Fundamental). O critério de seleção de tais profissionais, além da evidente disponibilidade e desejo em participar, foi determinado pelas observações empíricas realizadas por pesquisadores vinculados ao projeto ao qual este estudo se afilia atualmente, como também a estudos anteriores desenvolvidos por Crochick e Crochick (2017), preconizando uma tendência a diferentes trajetórias de desenvolvimento na hierarquia escolar em três disciplinas: Educação Física, Artes e Língua Portuguesa. Conforme o estudo dos referidos autores, as características particulares dos saberes abordados em cada uma dessas aulas tendem a despertar certos tipos de comportamento em indivíduos de personalidade autoritária ou submissa, sendo, portanto, valiosas as impressões e entendimentos vividos por docentes que ministram as tais disciplinas. No modelo original proposto por Crochick e Crochick (2017), é sugerida a participação da professora de língua materna – no caso, português. Contudo, devido às especificidades da escola na qual o estudo foi desenvolvido, não há o ensino de língua portuguesa por um professor dedicado exclusivamente a tal disciplina. Por isso, optamos por realizar a aplicação dos instrumentos de coleta de dados com uma das professoras regentes do segundo ciclo do Ensino Fundamental.

Realizada uma apresentação da vinculação institucional dos três docentes participantes<sup>viii</sup> do estudo, apresentaremos cada um deles. Começamos por Fátima, professora de Educação Física na Escola Brasil há dois anos, com cinco anos de atuação docente. Conforme suas narrativas, a referida professora presenciou diversos casos de *bullying* ao longo de sua carreira no magistério, tendo adotado uma postura sólita de combate a tal violência, por ela considerada *como uma das formas mais cruéis de diminuição e destruição do outro*.

O segundo docente é Felipe (Professor de Artes), atuante na Escola Brasil há três anos e detentor de uma carreira docente de longo espriamento, estando em vias de se aposentar. Além de seu trabalho no magistério, Felipe ainda desenvolve atividades lúdico-artísticas nas cidades da região metropolitana do Rio de Janeiro. Em suas

## **Experiências docentes com inclusão e bullying: um estudo sobre violência escolar**

narrativas, o professor Felipe caracteriza o *bullying* como “uma realidade triste; porém ‘natural’ à fase pela qual as crianças estão passando; inclusive sendo ‘importante’ para a aprendizagem de certas habilidades, como a capacidade de se impor e se defender”. Podemos afirmar que não é por intermédio de atos violentos que se combate a manifestação do *bullying*. Portanto, o professor Felipe tem uma visão distorcida a respeito de como se defender e se fazer respeitar.

Por fim, a professora Telma (regente de uma das turmas do segundo ciclo do ensino fundamental na Escola Brasil). Encontrando-se lotada na escola desde 2011, Telma é uma das docentes mais experientes, com quinze anos de atuação no magistério. Além de presenciar habitualmente manifestações de violência ao longo de sua carreira, ela também narrou ter padecido desse tipo de agressão em sua infância, desenvolvendo assim uma *consciência mais alerta para a luta contra o bullying*.

A seguir, após a apresentação dos docentes participantes, apresentamos os procedimentos de coleta, análise dos dados e discussão dos resultados obtidos neste estudo.

### **Procedimentos de coleta de dados**

Dois foram os instrumentos aplicados no desenvolvimento deste estudo, gerando um corpus de dados relativamente volumoso, o qual posteriormente foi segmentado à luz da dinâmica de análise instituída neste artigo – detalhada mais adiante. Devido às particularidades deste estudo, alguns instrumentos foram adaptados no que tange à sua configuração e/ou aplicação, tendo por referência os originais desenvolvidos e apresentados por Crochick e Crochick (2017) com base na pesquisa coletiva dos frankfurtianos (ADORNO et al., 1965). Vale destacar que os docentes concordaram voluntariamente em participar, tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

### **Análise dos dados e discussão dos resultados**

Em linha com os objetivos centrais deste estudo, optou-se por uma análise qualitativa, privilegiando as experiências discursivamente (re)construídas pelos entrevistados em detrimento de possíveis tendências estatisticamente flagráveis nos dados. Ancorado no método dialético marxiano, as unidades de discurso foram cotejadas e agrupadas segundo categorias específicas, reveladoras do modo como o fenômeno da violência – em sua manifestação no ambiente escolar pelo *bullying* - é compreendido



pelos professores. Dado o número limitado de participantes e, conseqüentemente, o baixo volume de dados, não é aconselhável a generalização dos resultados obtidos. Contudo, tal esforço se justifica por seu potencial heurístico, isso é, por sua capacidade de apontar sendas epistemológicas importantes que podem fomentar outras pesquisas com vistas ao aprofundamento acerca de aspectos relevantes e destacados neste estudo. A seguir apresentamos a primeira categoria de análise erigida.

### **Violência urbana e violência escolar: interconexões**

Uma categoria de inteligibilidade (GONZÁLEZ-REY, 1997) renitente nas respostas dos três professores participantes foi a inter-relação erigida entre a situação de violência urbana-social que intermeia o espaço escolar por meio da comunidade à qual se encontra integrada e a violência que se manifesta na escola de modo peculiar. De maneira geral, é possível afirmar que os três participantes apresentaram visões convergentes no que se refere à etiologia dos casos de *bullying* na Escola Brasil. Entretanto, estes divergem na intervenção sugerida como meio de arrostar os desafios apresentados. Para os docentes, o *bullying* emerge na escola como um reflexo, de um lado, da segregação e hierarquização instituída pela própria sociedade; por outro lado, como uma espécie de válvula de escape para toda a violência internalizada pelos estudantes em sua rotina diária, conflagrada pelo contato habitual com a violência social.

No que se refere ao primeiro aspecto levantado pelos professores participantes, a compreensão apresentada aparece em linha com estudos sobre essa temática (CROCHICK & CROCHICK, 2017; COSTA, 2015), que revelam o enleamento da violência presente na escola com o próprio agonismo da sociedade organizada axiologicamente em classes, colocadas em posição de desigualdade. Contudo, o segundo encadeamento de causalidade proposto pelos participantes, apesar de, em sua tez, parecer guardar fidelidade com o fenômeno em pauta, se mostra uma visão ideologicamente enviesada do processo. Afinal, fora tal ideia verdadeira, seríamos obrigados a imaginar que, em escolas apartadas dos contextos de manifestação da violência belicista urbana - caso de muitas das escolas de 'elite' brasileiras (SOUZA, 2011) -, casos de *bullying* deveriam ser inexistentes ou, quando muito, rarefeitos. Porém, conforme denunciado em uma série de estudos (ALVES et al, 2016; DILLENBURG, 2013), nada poderia ser mais avesso à realidade: não apenas o *bullying* prospera em escolas que mais parecem bolhas de prosperidade

## **Experiências docentes com inclusão e bullying: um estudo sobre violência escolar**

artificial em meio à violência e miséria, como encontra em tais espaços terreno fértil para manifestar-se com contundência, amiúde maior que em escolas ‘de periferia’.

Desenhado um quadro geral dos entendimentos dos participantes do estudo acerca da interconexão entre violência dentro e fora da escola, cabe agora esmiuçar individualmente cada uma das respostas. Começemos por Fátima (Professora de Educação Física). Fundamentalmente, a docente, ao responder a uma das questões do *Roteiro de Entrevista dos Professores* – especificamente, a seguinte: *no seu pensar, por que ocorre o bullying?* -, buscou estabelecer uma relação de causalidade direta entre a alta criminalidade imperante na comunidade em que a Escola Brasil se situa e a violência escolar. Há pouca margem para interpretações contrárias à luz das narrativas da docente: *eu penso que muito dessa violência que a gente vê nas crianças, fazendo bullying e xingando uns aos outros tem que ver com aquilo que elas trazem de suas casas. Eu acho que as palavras deles maldosas com os outros aqui dentro são reflexo da maldade que eles veem lá fora.*

Além dos aspectos anteriormente discutidos, nota-se nessa narrativa docente a reprodução da frequente articulação entre as ideias de *dentro* e *fora*, estabelecendo o argumento central da resposta da professora Fátima: o *bullying* ocorre dentro da escola como um desdobramento e uma consequência da violência à qual as crianças são submetidas fora da escola.

Um entendimento aproximado ao da professora Fátima é apresentado por Felipe, professor de Artes, que, assim como sua colega Fátima, entende as manifestações de violência na escola como um produto aferente da violência social. Todavia, o professor Felipe acrescenta um elemento a esse composto complexo: a ruína dos valores morais tradicionais e das estruturas familiares. As palavras do professor Felipe são diáfanas: o *bullying* “é uma forma de as crianças colocarem para fora toda a violência que elas trazem de casa. Não só a violência das armas e dos crimes que eles veem nas ruas, mas também a da falta de limites e disciplina, da falta de família e, principalmente, da falta de senso de dever que essas crianças têm”. Contudo, apesar da clareza com que Felipe apresenta suas ideias, há uma ambiguidade no que diz respeito à correlação estabelecida entre a fragilidade das instituições sociais e familiares e a manifestação do *bullying* na escola.

À luz do exposto, não dispomos de elementos suficientes para afirmar se a argumentação do professor Felipe reproduz o ideário do senso comum que vislumbra o problema da violência por um ângulo moralista e punitivo ou, de modo inverso, espelha um anseio pela restituição da noção de autoridade – conforme preconizada por Adorno (2010) -, condição *sine qua non* para o surgimento de uma sociedade emancipada.

A opinião erigida pela terceira participante, professora Telma, se mostrou análoga à do professor Felipe: por um lado, corrobora a visão de que a violência vigente na escola tem sua gênese na violência extramuros; por outro lado, a professora Telma também contribuiu com outro aporte de inteligibilidade, adicionando um novo elemento não abordado por seus colegas. Este é: o papel desempenhado pela estrutura disciplinar da escola na constituição do fenômeno da violência. A professora Telma, em sua resposta à questão *No seu pensar, por que ocorre o bullying?*, afirmou:

*Creio que são muitas coisas. Tem a violência que essas crianças presenciam nas suas famílias, nas ruas e por aí vai. Tem também todo o mundo que ensina a gente a discriminar, olhar com escárnio para o diferente, como se fosse melhor ou pior, nunca semelhante. E também tem a própria escola, que, em vez de combater essas opressões, também divide e segrega, punindo as crianças e tratando elas de jeitos diferentes dependendo do quanto elas se encaixam no ‘quadrado’ da própria escola.*

Analisando a narrativa da professora Telma, torna-se evidente a organização tríplice que ela imprime à sua argumentação, dividindo as causas fundantes em três: a violência bruta da criminalidade nas cercanias da Escola Brasil, a natureza hierarquizante e segregadora da sociedade na qual vivemos e o caráter opressivo da escola. Se o primeiro fator se mostrou presente nas narrativas dos demais participantes do estudo, os outros dois elementos apontados pela professora Telma são exclusivos de sua narrativa, evidenciando sua postura crítica. Em sua menção à estrutura discriminativa da sociedade, percebemos expressa a crítica dos pensadores *frankfurtianos* (ADORNO, 2010; MARCUSE, 1981; FROMM, 1978) ao culto à desigualdade realizado pelo império do capital, isso é, à necessidade da sociedade capitalista de cotejar as pessoas vis-à-vis suas capacidades de venda de sua força de trabalho (MARX, 1974). Mais arguta ainda é a observação da professora Telma acerca do modo como esse mecanismo de segregação inerente à sociedade do capital opera na escola, como afirmado por Crochick e Crochick (2017, p. 26):

## Experiências docentes com inclusão e bullying: um estudo sobre violência escolar

(...) reproduz-se na escola algo que vem de fora de seus muros: as hierarquias escolares devem fortalecer as hierarquias sociais, como fim em si mesmas, como forma de classificar os alunos e selecionar os mais aptos, num processo nítido de darwinismo social. A competição individual é, dessa forma, suscitada socialmente e fortalecida na vida escolar. Como a educação escolar também deve preparar os indivíduos para contribuir solidariamente com os outros, enseja uma contradição entre colaboração e competição.

As narrativas dos professores participantes deste estudo se aproximam da análise dos referidos autores, ao expressarem uma faixa de concordância e convergência entre si, entremeada por feixes de divergência. Essa mesma dinâmica se mostrou presente ao longo de outros momentos da entrevista, como observar-se-á na próxima categoria de análise, apresentada em seguida.

### **Fragilidade e agressividade: a personalidade das vítimas/praticantes de bullying**

Esporados por uma das questões do Roteiro de Entrevista dos Professores - nominalmente, *‘Qual perfil, característica de personalidade e desempenho escolar dos estudantes que praticam/sofrem bullying?’* -, os professores participantes deste estudo discorreram acerca do quadro de personalidade por eles entendido como o mais passível de manifestar violência na escola, seja no polo agente ou vitimado. Apesar da amplitude do questionamento, de modo geral, os professores focaram suas narrativas no elemento personalidade em detrimento dos demais. É importante ressaltar que, conforme constatado em uma conversa informal anterior à entrevista, nenhum dos participantes dispõe de um conceito e/ou concepção de personalidade, caracterizando-a, portanto, a partir da noção difusa de personalidade vigente no senso comum: *como os atributos psicológicos que constituem uma pessoa*.

Fundamentalmente, a ideia de uma inter-relação aferente entre a violência extramuros e intramuros, apresentada no tópico de análise pregresso, emerge novamente, sendo, nesse momento, expresso da seguinte maneira: a personalidade característica do praticante do *bullying* é a da criança detentora de atributos físicos e psicológicos violentos; enquanto, por outro lado, o quadro de personalidade da vítima de *bullying* é o da criança de constituição físico-psicológica mais frágil. Assim, haveria uma espécie de um paralelo entre as posições assumidas por esses dois arquétipos (do estudante violento e do estudante fraco) tanto dentro quanto fora da escola, sendo o *bullying* um modo de manifestação de uma violência, se não presente fora do ambiente escolar, ao menos, em gérmen e em estado de latência, esperando o surgimento das

condições propícias para se desenvolver. Essa foi uma revisão genérica das respostas dos professores, olhemo-las agora de modo individualizado.

De modo similar à sua resposta apresentada no tópico de análise anterior, a professora Fátima elabora uma ligação entre o mundo fora e dentro da escola, entendendo as personalidades dos estudantes na Escola Brasil como um prolongamento daquilo que são fora do espaço escolar. Nesse sentido, a docente narra: *Eu acredito que os estudantes que praticam bullying, são em geral, aqueles que têm proximidade da violência fora da escola. E eles acabam trazendo isso para dentro da escola. A mesma coisa acontece com os que sofrem bullying. Eles são, na maioria dos casos, aqueles mais fraquinhos e melindrados, que quase sempre sofrem bullying também em outras ocasiões.* Essa mesma visão é complementada na narrativa à outra questão: *Os estudantes considerados em situação de inclusão têm sido alvo do bullying tanto quanto os outros estudantes? Se sim, justifique: (...) no caso dos estudantes em situação de inclusão, eles acabam sofrendo com o bullying também porque eles são os mais vulneráveis, os que têm menos condições de se defender por suas próprias forças.* Nesse sentido, tanto a personalidade característica do praticante de violência – agressiva – quanto da vítima de tais ações – frágil – não foi desenvolvida no ambiente escolar. Mas, importadas da interação dessas crianças com seu contexto social mais próximo.

De forma análoga à sua colega, o professor Felipe correlacionou a personalidade agressiva à prática do bullying e a personalidade melindrosa à vitimização, conforme observado em sua narrativa: *Na minha experiência eu pude perceber que a maioria dos estudantes que faziam bullying com seus colegas eram aqueles que vinham de famílias mais problemáticas e que tinham um jeito mais forte, que se impunham pela força. Enquanto os que sofriam o bullying eram os que também vinham de famílias problema, mas tinham um jeito mais fraco, com menos condições de se defender dos ataques.* Ao analisarmos a narrativa do professor de Artes, torna-se evidente que ele empreende uma espécie de refocalização, retirando a centralidade na configuração da personalidade tanto do praticante quanto da vítima do bullying dos aspectos sociais-biográficos em prol das características físicas. Assim, para o professor Felipe, o fator fundamental na determinação das personalidades agressivas/passivas mediante agressão é a constituição física dos indivíduos, que, no fim, decidirá quem conseguirá se impor sobre quem. Tal

## **Experiências docentes com inclusão e bullying: um estudo sobre violência escolar**

visão, mesmo que disponha de certo lastro no senso comum – uma vez que os estudantes violentos tendem a ser aqueles que possuem condições físicas de se impor e os que padecem desse mal, aqueles que prescindem de tais aportes -, simplifica demasiadamente a complexidade do fenômeno da violência. Ainda que a estrutura da psique se inter-relacione com o corpo, sugerir uma redução daquela a este, além de uma simplificação excessiva, representa uma inversão. Via de regra, como afirmado por Vygotsky (1983), o corpo tende a ser formatado pela psique, não o contrário.

Em convergência com as visões de seus colegas, a professora Telma também subscreve à tese de que os estudantes praticantes/vítimas de *bullying* possuem uma personalidade – respectivamente, agressiva e passiva – que se forma com base nas experiências e sofrimentos vividos fora da escola. Assim, a professora Telma narra: “*Eu acho que os estudantes que fazem bullying costumam ser aqueles que são violentos em casa e na rua e aqueles que sofrem, são os que, em geral, também são mais acanhados e não tem força para se defender do assédio dos outros*”. O que se observa nas narrativas dos docentes participantes é a concordância em torno da ideia de que a prática do *bullying* está associada diretamente à estrutura de personalidade violenta e agressiva, enquanto a recepção do mesmo encontra-se vinculada aos indivíduos de personalidade mais frágil. Certamente, há muito de verdadeiro nessa compreensão. Contudo, ainda é necessário ter em mente que, mesmo que agressividade e melindre possam ser correlacionados indiretamente a esse tipo de violência, existe uma miríade de outros fatores – explicados em detalhe por Crochick e Crochick (2017) e Costa (2015) – que influenciam na constituição e no tipo de manifestação assumida pelo *bullying*.

Ainda que haja pontos de discordância, em sua substância, a visão apresentada pelos professores participantes deste estudo, parece gozar de mais interseções que afastamentos no que tange às causas do *bullying*. Contudo, tal panorama se inverte contundentemente quando o objeto em discussão se torna o tipo de abordagem indicada para a prevenção e erradicação (ou, ao menos, a atenuação) do problema da violência, manifestada pelo *bullying* – como apresentado a seguir.

### **Repressão x inclusão: caminhos para o entendimento, enfrentamento e superação do *bullying* na escola**

Os blocos discursivos agrupados sob a rubrica da presente categoria foram expressos em resposta a duas questões: 1) *para você o que é necessário fazer para*

combater o *bullying*?; 2) no seu entendimento como os gestores escolares podem atuar no caso de ocorrer *bullying*? De modo discrepante do ocorrido nas categorias de análise erigidas anteriormente, a concordância substancial existente entre os professores participantes da pesquisa se cinge, havendo a emergência de vozes dissonantes e essencialmente conflitantes. Exploremos tal antagonismo. O professor Felipe expressa uma visão contundente acerca do tipo de postura deontologicamente necessária no enfrentamento do *bullying* na escola. Para o professor de Artes, Felipe, o *bullying* “se cria na escola devido, principalmente, à falta de pulso da direção e do corpo pedagógico em geral. A direção deixa os alunos fazerem o que querem e acaba havendo aqueles que preferem fazer isso, machucar o colega tanto com socos e pontapés quanto com palavras”. Em primeiro lugar, vale ressaltar que a compreensão expressa pelo professor Felipe, antes de representar alguma idiosincrasia, provavelmente seja a abordagem que, dentre as inscritas neste estudo, melhor reverbere o “saber comum” de leigos em relação à questão do *bullying*.

Nesse aspecto, há sentido na narrativa do professor Felipe. Considerando o pensamento de Adorno (2010), a anomia e a corrosão da autoridade, antes de fomentarem a autonomia dos sujeitos, levam à debacle desta, instaurando um ambiente de total heteronomia e dependência. Porém, o modelo repressivo preconizado pelo professor Felipe, antes de ser um alimento à autonomia, também propõe sua eliminação. Afinal, se é a direção da escola que vai ter que restringir o raio de ação do estudante, aparentemente contra sua vontade, o que se está fazendo é solapar a subjetividade do estudante. Assim, substitui-se uma tirania por outra: cambia-se do jugo do estudante mais frágil pelo melhor fisicamente capacitado para o jugo de todos os estudantes pela estrutura de violência hegemônica do Estado. (GRAMSCI, 1966). Ambas as situações são o salgar da terra da autonomia, justamente porque escamoteiam a liberdade (restrita, porém ainda presente) do indivíduo de decidir sobre sua conduta. (KANT, 1992).

Há ainda outro aspecto passível de crítica no posicionamento do professor Felipe: sua autotergiversação, isso é, seu esforço em não se incluir como parte do problema do *bullying* na Escola Brasil. Ao atribuir a existência de casos de violência à agressividade dos estudantes e à ‘falta de pulso’ daqueles que estão no comando escolar, talvez de modo não-deliberado, o professor Felipe alça-se à posição de passividade e inação, que, se por

## **Experiências docentes com inclusão e bullying: um estudo sobre violência escolar**

um lado, exime-o de responsabilidade pela incidência de *bullying*; enquanto, por outro lado, retira sua autonomia e quota de responsabilidade na manifestação dessa violência na escola.

Em um flanco oposto àquele ocupado pela visão do professor Felipe encontra-se a professora Telma. Tal antagonismo se evidencia em suas palavras:

*o grande problema do bullying é que ele é tratado de modo superficial pela escola. A escola vê isso simplesmente como um estorvo, um problema para ela. Mas o bullying não é somente isso. Ele é um indicativo de que algo mais está errado. Esse estudante que pratica ou que sofre bullying normalmente vem de uma família destruída, de um ambiente de dor e opressão. O bullying denota isso. Esse estudante é levado a fazer ou se submeter a essas coisas por causa da vida que ele vive em meio à pobreza e sofrimento e a escola ao invés de incluí-lo, segrega e oprime.*

Há uma série de aspectos relevantes nas narrativas da professora Telma. Em primeiro lugar, é necessário destacar o tino crítico da referida professora em transcender a tez do fenômeno do *bullying*, tangenciando algumas de suas causas sociais e articulando-as com outras instâncias que vão além da escola – a família e a sociedade. Ademais, em sua crítica ao seu papel punitivo e repressivo, a professora Telma, avalia que a escola (na figura de seus profissionais), em vez de imbuir-se de sua função inclusiva, trata o estudante como um problema, reificando sua subjetividade com base em sua inadequação (desigualdade social) à ordem formal estabelecida por ela mesma ao reproduzir o que deveria ser objeto de análise crítica – a sociedade cindida entre capital x trabalho e indivíduo x cultura, contribuindo com a produção de mais violência.

Porém, ainda que certamente a visão da professora Telma se mostre coerente e dotada de crítica, há nela também algo de heterônimo e, nesse sentido, similar à posição do professor Felipe. Em primeiro lugar, ambos se eximem da parcela de responsabilidade no que se refere à manifestação da violência na escola, escondendo-se por detrás da violência do estudante e, conseqüentemente, da violência escolar. Além disso, ambos demonstram indiferença (ou desconhecimento) quanto ao grau de contrariedade dialética inerente à complexidade do fenômeno da violência em geral. Se no caso do professor Felipe, esse ignora *in totum* a influência dos fatores sociais na constituição do *bullying* ao culpar, quase que exclusivamente, a personalidade dos estudantes e a debilidade da autoridade dos profissionais da escola, ao adotarem a punição; no caso da professora Telma, ela segue o caminho inverso: abdica de atribuir qualquer poder de



decisão ao estudante, transformando-o em uma vítima do meio em que este encontra-se inserido. Apesar de díspares, ambas as visões se complementam em sua heteronomia, correspondendo, *mutatis mutandis*, à falsa dualidade denunciada por Crochík (2012) entre o legalismo religioso e o determinismo social: dois modos de simplificar indebitamente a complexidade inerente à esfinge da violência escolar em suas múltiplas manifestações.

Encerramos esta seção de análise, que, embora não esgote o teor dos dados coletados neste estudo, apresenta um retrato representativo de uma série de fenômenos obtidos em seu processo de desenvolvimento, os quais podem (e devem) posteriormente ser investigados de maneira mais aprofundada; como estão sendo realizado no Projeto de Pesquisa (CNPq), do qual este estudo se deriva, sobre “Violência Escolar: Discriminação, *Bullying* e Responsabilidade.

A seguir, a título de considerações finais, apresentamos alguns caminhos para o enfrentamento da violência na escola, tendo como referência tanto as narrativas dos professores participantes deste estudo quanto as contribuições da Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo na iluminação dessas desafiadoras sendas que podem conduzir professores e estudantes à superação da violência escolar e social.

### **Considerações finais**

Ao apresentar nossas considerações finais, destacamos o predomínio de uma postura heterônoma nas narrativas dos professores participantes desta pesquisa, resultado que se mostra em linha com outras pesquisas realizadas em situações análogas (COSTA; LEME, 2014; ADORNO et al., 1965). Apesar de distintas, no que tange ao conteúdo e às visões expostas, as narrativas dos docentes apresentam um elemento comum: a esquiva de alguma quota de responsabilidade ou participação na existência da violência escolar, em uma de suas faces, o *bullying*.

Nas narrativas dos professores participantes, há críticas, apontamento de culpados, admoestações e propostas de solução em relação à violência escolar, com ênfase no *bullying*. Contudo, em nenhum momento, os professores se incluem na cadeia de fatores que constituem as formas de violência presentes na escola. Essa autoexclusão e distanciamento, observados de modo renitente nas narrativas docentes, apesar de não poderem ser generalizados como atributos da totalidade dos indivíduos da escola, são

## **Experiências docentes com inclusão e bullying: um estudo sobre violência escolar**

reveladores de um estado de heteronomia, passividade e auto-inculpável menoridade (KANT, 1992), que amiúde encontra solo fértil para reprodução na escola. É justamente essa falta de autoconhecimento e consciência autônoma que impele muitos profissionais – de maneira inconsciente – a eximirem-se da responsabilidade no combate da violência – objetivo precípua da educação segundo Adorno (2010).

Outro resultado obtido refere-se à incapacidade dos professores participantes deste estudo de adotarem um posicionamento dialético quanto à questão do combate ao *bullying* na Escola Brasil, aderindo corolariamente às concepções polarizadas analisadas criticamente por Crochík (2012): o legalismo e o determinismo social. Ambas são problemáticas por diversas razões. A primeira se revela ideológica por atribuir à vontade humana a qualidade quase divina de impor-se no mundo, alheia aos limites sociais. A segunda o faz por destituir o indivíduo de qualquer resquício de arbítrio, privando-o da possibilidade de almejar ascender a alguma forma – limitada, porém possível – de autonomia. Flagrar a hegemonia dessas duas visões em um ambiente escolar deve ser entendido como algo preocupante, uma vez que tal contingência evidencia a rasidão de consciência dos indivíduos, cujo trabalho (no sentido lukacsiano do termo) fundamental deveria ser a crítica às instâncias sociais imperantes dentro e fora da escola, que permitem a violência em suas diversas faces.

Contudo, como Bloch (2005) afirma, é preciso envolver a “alma na esperança”, que fornece as condições psicológicas de enfrentamento da sociedade e seus limites, que demandam conhecimento para a possível superação da violência na escola e nas demais instâncias sociais. Foi possível encontrar nos resultados deste estudo focos de crítica reflexiva capazes de acender e manter acesa a chama viva da esperança racional nos indivíduos, estudantes e professores, que habitam um cotidiano escolar que demanda ações políticas e pedagógicas capazes de desvelar as causas que permitem a violência e a negação da paz.

Por fim, um dos objetivos fundamentais do projeto de pesquisa, ao qual este estudo é vinculado, é investigar as causas que geram a violência escolar – do ângulo de seus praticantes e suas vítimas – e o modo como determinados mecanismos de intervenção nessa violência, em especial, esforços para a inclusão de suas vítimas, impactam no desenvolvimento do fenômeno da violência. Este estudo oferece elementos e contribuição em seu combate ao perscrutar a maneira como os professores

participantes vivem essa experiência e entendem algumas das principais características desse tipo de violência, o *bullying*, ao identificar suas concepções acerca desse fenômeno social e escolar e como o mesmo pode ser arrostado. Os resultados deste estudo são iniciais, não se recomendando quaisquer generalizações acerca do comportamento e do entendimento dos professores, para além dos participantes da Escola Brasil, a respeito do *bullying* e de outras manifestações de violência. Contudo, mesmo se considerando seus limites, este estudo apresenta resultados significativos que podem indicar caminhos para entendimento, enfrentamento e superação da violência na escola e demais instâncias sociais. Suas contribuições apontam para onde deve conduzir a educação, como questionado por Adorno (2010).

## Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

ADORNO, T. W.; FRENKEL-BRUNSWIK, E.; LEVINSON, D. J.; SANFORD, R. (Eds.). **La personalidad autoritaria**. (D. Cimble & A. Cymler, trans.). Buenos Aires, Argentina: Proyección, 1965. (trabalho original publicado em 1950).

ALVES, P. F. O.; FILIPETTO, M.; VIZINI, S.; HELDT, E. P. S.; BOTTAN, G. **Bullying em diferentes ambientes escolares**: Comparação entre escola pública e privada. Trabalho apresentado no XXVIII Salão de Iniciação Científica da UFRGS, 2016. Porto Alegre, 2016.

BLOCH, E. **O Princípio Esperança**. Vol. I (Tradução de Nélcio Schneider). Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. UERJ, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2008.

COSTA, V. A. As demandas da formação e prática docente inclusiva sob a égide dos Direitos Humanos. In: SILVA, A. M. M.; COSTA, V. A (coords.). **Educação Inclusiva e Direitos Humanos**: perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez Editora, 2015, p. 149-169.

COSTA, V. A.; LEME, E. S. Educação inclusiva no Brasil: aspectos políticos, sociais e humanos. In: COSTA, V. A.; SEGURA, R. V. (orgs.). **Educação Inclusiva na América Latina**: Políticas, Pesquisas e Experiências. Niterói: Intertexto, 2016, p. 21-41.

## **Experiências docentes com inclusão e bullying: um estudo sobre violência escolar**

CROCHÍK, J. L. Fatores psicológicos e sociais associados ao *bullying*. **Psicologia Política**, 12(24), 2012, p. 211-229.

CROCHÍK, J. L.; CROCHÍK, N. **Bullying, preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva**. 1. ed. São Paulo: Benjamin Editorial, 2017.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha, 1994.

DILLENBURG, A. I. **Gestão escolar e bullying**: o contexto da escola privada. Monografia de Conclusão de Curso de Especialização. Universidade Federal de Santa Maria. Especialização Latu-Sensu em Gestão Escolar, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 25<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREUD, S. O futuro de uma Ilusão. **Em Textos Escolhidos**, São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 85-128. (Trabalho original publicado em 1927).

\_\_\_\_\_. El malestar en la cultura. In: BRAUNSTEIN, N. A. (org.), **A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud** (José Luis Etcheverry, trad.). México: Siglo Veintiuno, 1986, p. 22-116. (Trabalho original publicado em 1930).

\_\_\_\_\_. Psicología de las masas y análisis del yo. In: FREUD, S. **Obras Completas**, v. 18, 5 ed. (José Luis Etcheverry, trad.). Argentina: Amorrortu, 1993, p. 63-136. (Trabalho original publicado em 1921).

\_\_\_\_\_. Totem e Tabu. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 13. Rio de Janeiro: Imago, 1990, p. 11-125. (Trabalho original publicado em 1913).

FROMM, E. **Análise do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIORDANO, R.; SANRETH, L. Violência, educação e sociedade: o bullying na concepção de educadores em Ananindeua (PA). **Comunicações (UNIMEP)**, v. 24, 2017, p. 103-110.

GONZALEZ-REY, F. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997.

GRAMSCI, A. **Passato e presente**. Torino: Einaudi, 1966.

KANT, I. **A Paz Perpétua e Outros Opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1992.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**. *Os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1979.

MARCUSE, H. **Eros e Civilização** (Álvaro Cabral, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981. (Trabalho original publicado em 1955).

NETTO, J. P. A crítica conservadora à reconceptualização. **Serviço Social & Sociedade** (São Paulo), ano II, n.5, 1981, p.59-75.

SOUZA, J. A **Ralé Brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Собрание сочинений в 6 томах.** — Под ред. Т. А. Власовой. — М.: Педагогика, 1983 [Collected Works in 6 volumes. - Ed. T. A. Vlasova. - M.: Pedagogy, 1983].

ZAVERSHNEVA, E. The Vygotsky's familiar archive: New findings. Notebooks, notes and scientific journals of L. S. Vygotsky (1912–1934). **Journal of Russian and East European Psychology**, 48(1), 2010, p. 34–65.

## Notas

<sup>i</sup> Todas as traduções presentes neste artigo são de total responsabilidade dos autores. Tradução livre de “развитие которого осложнено дефектом, не есть просто менее развитой, чем его нормальные сверстники, ребенок, но иначе развитой”

<sup>ii</sup> Os quais serão detalhados na seção 3 deste artigo.

<sup>iii</sup> Na seção 3 apresentamos a caracterização do *lócus* do estudo e dos professores participantes.

<sup>iv</sup> Na realidade, o conceito de acumulação primitiva teve início na obra de Adam Smith, sendo denominado de *previous accumulation*. No entanto, tal ideia ganha nova dimensão quando apropriada por Marx e integrada ao seu sistema teórico-histórico.

<sup>v</sup> A revisão histórica e discussão aprofundada desse comprometimento vygotskiano com a educação inclusiva podem ser obtidas em: ZAVERSHNEVA, E. The Vygotsky's familiar archive: New findings. Notebooks, notes and scientific journals of L. S. Vygotsky (1912–1934). *Journal of Russian and East European Psychology*, 48(1), 2010, p. 34–65.

<sup>vi</sup> Instituto Nacional de Educação de Surdos.

<sup>vii</sup> Por razões éticas – com vistas a preservar a identidade e a privacidade dos profissionais da educação -, optamos por adotar um nome fictício para a escola na qual foi realizada a pesquisa.

<sup>viii</sup> Os professores participantes deste estudo receberam pseudônimos para preservar suas identidades.

## Sobre os autores

### Diego Abreu

Graduado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Detentor de um Minor Degree em Economia Política e Teoria Keynesiana pela Universidade de Berkeley (Califórnia, EUA). Mestre em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), com dissertação sobre “O papel dos afetos no processo de ensino/aprendizagem de inglês como segunda língua/língua estrangeira à luz da teoria de Vygotsky em sua fase fenomenológica”. Doutorando em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio, pesquisando sobre violência e afetividade no ambiente escolar. Professor EBTT e Pesquisador no Instituto Federal do Maranhão (Campus Codó).

E-mail: [diego.candido@ifma.edu.br](mailto:diego.candido@ifma.edu.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0591-6918>

### Valdelúcia Alves da Costa

Professora Titular da Universidade Federal Fluminense (UFF). Atuante no curso de Licenciatura em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF. Coordenadora Associada do Projeto de Pesquisa CNPq/UFF “Violência Escolar:

## **Experiências docentes com inclusão e bullying: um estudo sobre violência escolar**

---

Discriminação, Bullying e Responsabilidade. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq 'Políticas em Educação: Formação, Cultura e Inclusão'.

E-mail: valdeluciaalvescosta@id.uff.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4751-4861>

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4701322U7>

Recebido em: 10/08/2019

Aceito para publicação em: 25/08/2019